

Berufsorientierung als regionale Disparität

Schulkooperationen zwischen Governance-Ansätzen und lokaler Bedingungslandschaft

Michael Bigos

Beitrag zur Veranstaltung »Zur Governance von regionalen Ungleichheiten in den Bildungschancen und deren spannungsreiche gesellschaftliche Folgen« der Sektion Bildung und Erziehung

Einleitung

Schulen haben den Auftrag die Berufsorientierung von Jugendlichen zu unterstützen, zu fördern und zu begleiten. Dieser Anspruch wird in der Schulpraxis neben internen Angeboten häufig über Kooperationen oder Netzwerke mit externen Akteuren eingelöst. Dabei trifft das in segregativ gestaltete und föderal differenzierte Schulsystem auf die lokale Infrastruktur, lokale Arbeits- und Ausbildungsmärkte und variante Hochschullandschaften. Einerseits stellt sich dabei die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Governance regionaler Disparitäten in der Makroperspektive. Andererseits bleibt auf der Mikroebene einzelner Schulstandorte auch zu diskutieren, ob lokale Steuerungsimpulse der einzelnen Schulen vorhandene Ungleichheiten ‚managen‘ können oder diese sogar noch aktiv befördern.

Der Beitrag stützt sich auf eine Interviewstudie mit weiterführenden Schulen zur Konzeption und Ausgestaltung von Kooperationen in der schulischen Berufsorientierung am Beispiel von Rheinland-Pfalz. Die Auswertung der Daten nach der Grounded Theory zeigt, dass Schulen Kooperationen im Bereich der Berufsorientierung gezielt forcieren, um arbeitsweltnahe Erfahrungen für die SchülerInnen zu ermöglichen und den Berufswahlprozess zu fördern. Weiter zeigt sich, dass an den untersuchten Standorten die schulische Berufsorientierung zwar vor dem Hintergrund übergreifender Regelungen und Vorgaben aber letztlich doch auf der Ebene der einzelnen Schule gesteuert wird. Damit kommen zusätzlich zu der bildungsgangbezogenen Statusbindung der SchülerInnen noch die regionale Ausgestaltung und Verfügbarkeit von Kooperationspartnern als potenziell verstärkendes Moment sozialer Ungleichheit hinzu.

Die Ergebnisse werden im Beitrag an den Neo-Institutionalismus rückgebunden und einzelne Wirkmechanismen sozialer Ungleichheit am empirischen Material aufgezeigt. Zum einen die „Eigengesetzlichkeit der Schule“ (Tenorth 2003), welche durch Auswahl und Strukturierung externer Kooperationen die Funktionslogik der Differenzierung und Selektion weiter ausbaut. Zum anderen auch die Auswirkung der regional verfügbaren Infrastruktur, welche durch die bestehenden Disparitäten in

Arbeitsmarkt, Mobilitätsgefüge oder vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten (dual/akademisch/schulisch) neue Ungleichheiten, Chancen und Schranken für SchülerInnen erschafft.

Theoretische Rahmung und Fragestellung

Zur Berufsorientierung Jugendlicher

Berufsorientierung ist ein komplexes Feld in modernen Gesellschaften. Die Komplexität ergibt sich aus der Vielzahl an Wahlmöglichkeiten für den Übergang der Jugendlichen von der Schule in Ausbildung, Studium und Arbeitsmarkt – so stehen hunderte Ausbildungsberufe (BiBB 2019, S. 79) und tausende Studiengänge (HRK 2020, S. 9) zur Auswahl. Hinzu kommt der öffentliche Diskurs, in dem immer wieder von sog. unversorgten Jugendlichen, von Ausbildungs- oder Studienabbrüchen, aber parallel auch von einem Fachkräftemangel berichtet wird. Für den Einzelnen hingegen ist die Berufswahl eine der zentralen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und somit eine biografisch besonders relevante aber auch anspruchsvolle Herausforderung (Fend 2003, 210f). Damit überschneiden sich individuelle Herausforderungen und gesamtgesellschaftliche Perspektiven im Themenfeld der Berufsorientierung von Jugendlichen.

Neben der Sozialisation in Familie und 'peer group' spielen auch institutionelle Unterstützungsangebote eine wichtige Rolle. Vor dem Hintergrund von Ungleichheitsprozessen, Herkunftseffekten und Informationsdefiziten in der individuellen Bewältigung des Bildungs- und Berufswegs steht dabei die allgemeinbildende Schule als unterstützende Instanz besonders im Fokus (Brüggemann, Rahn 2020; Schudy 2008). Die Schule als institutioneller Akteur hat den Auftrag die Berufsorientierungsprozesse von SchülerInnen zu fördern, zu kanalisieren und zu systematisieren. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, dass Berufsorientierung in Schulgesetzen als Bildungsziel fest verankert ist (Brüggemann et al. 2011, S. 293). Die Berufsorientierung von SchülerInnen ist ein Querschnittsthema im Kanon schulischer Aufgaben, das Schulen schon seit langer Zeit begleitet und in verschiedenen Formen in Bildungsprozesse eingebettet ist. In Zeiten komplexer werdender Arbeitsmärkte, dem Individualisierungsstreben in der Gesellschaft und einem Ausbildungs- und Studiensystem mit aberhundert von möglichen Wegen wird dieses Thema jedoch zunehmend von Entwicklungsbedarfen begleitet. Gleichzeitig sind im allgemeinbildenden Schulbetrieb die Kompetenzen des Personals stärker auf den Aufbau von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten abseits einer Arbeitsmarktorientierung ausgerichtet (Knauf 2009). Dennoch nimmt die Schule als Bildungsinstanz eine wichtige Stellung in der Berufsorientierung von Jugendlichen ein – sie ist die einzige Institution, die alle Jugendlichen systematisch und über mehrere Jahre hinweg erreicht.

Die Schule kann diesen Anspruch jedoch nur in engen Grenzen selbsttätig erfüllen, so dass sowohl aus der Theorie als auch in der Schulpraxis die Notwendigkeit von Kooperationen, Netzwerken und regionalen Bildungslandschaften in der Berufsorientierung ersichtlich wird (Famulla et al. 2008). Als Gate-Keeper schließen Schulen Partnerschaften mit Betrieben, Kammern oder Bildungsträgern und bestimmen so die konzeptionelle Gestaltung der Berufsorientierung in und über die Schule hinaus. Diese Kooperationen finden häufig ihren Niederschlag in Form von Projekten oder punktueller Zusammenarbeit an einzelnen Schulen. Eine gelungene Kooperationsstruktur in der Berufsorientierung erlaubt Schulen das eigene Leistungsspektrum deutlich zu erweitern und gleichzeitig eine Steuerung und pädagogische Auswahl berufsorientierender Angebote zu implementieren (Bigos 2020a). Die Schule gibt oder verwehrt Institutionen die Möglichkeit alle Jugendlichen in den entsprechenden vor-

beruflichen Entwicklungsphasen anzusprechen. Eine systematische und konzeptionell gefasste Berufsorientierung stützt sich daher in besonderem Maße auf die Institution Schule (Deeken, Butz 2010).

Diese Betrachtung der systematischen Vernetzung von Schulen und weiteren Partnern in der Berufsorientierung, wie der Bundesagentur für Arbeit, Kammern oder Unternehmen, steht im Zentrum des Beitrags. Dabei ist der Blick nicht allein auf die Schule und auf schulische Bildung gerichtet, sondern bezieht auch die Perspektive des Arbeitsmarktes, der Berufswelt und die Einflüsse berufsbezogener Entscheidungsprozesse auf die (sozio-)ökonomische Umwelt bzw. die Gesellschaft mit ein. Der Fokus der schulischen Berufsorientierung liegt auch darauf in der vorberuflichen Entwicklungsphase in einem wechselnden Ziel-Mittel-Verhältnis zwischen Individuum und sozialökonomischen System eine aktive Verschränkung zu ermöglichen.

Problemstellung

Allgemeinbildende Schulen verkörpern über ihren direkten und intensiven Zugang zu Jugendlichen während der Entwicklungsaufgabe Berufswahl einen bedeutenden Teil der systematischen gesellschaftlichen Unterstützung. Ziel der schulischen Berufsorientierung ist es den SchülerInnen berufliche Optionen nahezubringen, bei der Klärung von Neigungen und Eignung zu unterstützen und Erfahrungsräume anzubieten. Hinzu kommt die Rolle der Schule als Reflexionsraum (Driesel-Lange et al. 2020; Ratschinski 2014). Gleichzeitig finden sich in diesem Themenfeld durch den Bildungsförderalismus, die Segregation der verschiedenen Bildungsgänge und die einzelschulischen Gestaltungsspielräume starke didaktische und organisatorische Varianzen in der Ausgestaltung der Vorgaben und Angebote in der Berufsorientierung (z.B. Dederling 2013; Jung 2020). Somit entsteht eine deutliche Regelungsdiversifizierung nicht nur entlang nationaler Grenzen, sondern sogar entlang der Grenzen der Bundesländer in Deutschland. Hinzu kommen bildungstheoretische Schulformunterschiede in der Wahrnehmung des Bildungsauftrags der Berufsorientierung mit eher berufsaversen neohumanistischen Konzepten auf der einen Seite des Kontinuums und mit den eher mit der Berufsbildung verwobenen Ansätzen der Arbeitsweltorientierung auf der anderen Seite (Anslinger et al. 2018; Dederling 2002).

Vor dem Hintergrund der benannten bildungstheoretischen und organisatorischen Varianz entstehen zahlreiche Gestaltungsräume für die einzelnen Schulstandorte. Deren Ausschöpfung wiederum führt zu regional stark disparaten Gestaltungsformen der schulischen Unterstützung in der Berufsorientierung. Da die Entscheidungen der einzelnen Schulstandorte die aktiven Praktiken konturieren, übersetzt sich die bildungsbezogene Auswirkung in eine regionale Disparität. Die weiterführenden Schulstandorte sind zwar nicht durch Schulbezirke für SchülerInnen festgelegt, aber je nach regionalem Kontext und gewählttem Bildungsgang nur begrenzt frei wählbar.

Als weiteren Aspekt stellen die skizzierten Rahmenkonzepte der Berufsorientierung zwar hohe normative Ansprüche auf, aber durch die oft mangelnde Unterrichtsbindung des Themas sind nur wenige feste zeitliche und inhaltliche Räume für die Berufsorientierung in der Schule 'reserviert' (Schudy 2013, S.82f). Auch Ressourcen oder Organisationsstrukturen für die Berufsorientierung sind eher gering ausgeprägt. Dieser geringer Formalisierungsgrad führt zu schulstandortabhängigen Bedeutungszuschreibungen für die Berufsorientierung. Viele Schulen arbeiten deshalb und auch aufgrund geringer schulinterner Anknüpfungspunkte an die Berufswelt mit externen Kooperationspartnern und Institutionen zusammen (Bylinski 2014, S.18f). Das lässt aber die Frage offen, wie die Schule im Geflecht der verschiedenen institutionellen und individuellen Akteure agiert und welche Möglichkeiten sich regional für Kooperationen überhaupt bieten.

Methoden

Die zugrundeliegende Untersuchung baut auf einem dreigliederten empirischen Design auf. Mit diesem wurden die Prozesse und Dynamiken der schulischen Berufsorientierung am Beispiel weiterführender Schulen in Rheinland-Pfalz untersucht (Bigos 2020b). Einen ersten Baustein bildeten narrativ strukturierte Orientierungsgespräche mit Experten im Themenfeld der Berufsorientierung (N=7). Diese Experten arbeiten dabei z.B. innerhalb der Bildungsadministration, Kammern oder bei anderen Akteuren an bzw. in der Begleitung der Berufsorientierung Jugendlicher.

Einen zweiten Baustein stellte die Auswertung schuleigener Dokumente oder Materialien zur Berufsorientierung am Standort dar. Diese Materialien wurden zur Vorbereitung und Strukturierung der Haupterhebung an den verschiedenen Schulstandorten genutzt.

Als Haupterhebung wurde eine Interviewstudie mit Schulleitungen und Berufswahlkoordinatoren an weiterführenden Schulen aus Rheinland-Pfalz durchgeführt (N=15). Die Interviews wurden dabei als problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) leitfadengestützt konzipiert. Der Leitfaden fokussierte auf die Konzeption, Ausgestaltung und Kooperation in der Berufsorientierung. Die befragten Schulen bzw. Akteure verfügten dabei durchgehend über aktive und ausgeprägte Kooperationsstrukturen im Themenfeld Berufsorientierung. Der Erhebungszeitraum lag in den Schuljahren 2016/17 und 2017/18. Die Interviewdauer variierte zwischen 58 Minuten und 1 Stunde und 56 Minuten. In insgesamt sieben der fünfzehn Fälle handelte es sich um eine Realschule plus – davon zwei in kooperativer Form, fünf in teilintegrativer Form und eine vollintegrative Realschule plus. Zudem wurden fünf Gymnasien und drei Integrierte Gesamtschulen im Rahmen des Samples befragt. Die Schulgrößen variierten zwischen Schulen mit ca. 230 SchülerInnen bis zu Schulen mit über 1.600 SchülerInnen. Die hier vorgestellten Daten beruhen auf dieser dritten Phase des Forschungsdesigns.

Die Auswertung erfolgte entlang der Grounded Theory-Methodologie nach Anselm Strauss und Juliet Corbin (1996). Für die Entwicklung einer abschließenden Theorieskizze wurde auf das paradigmatische Modell (Strauss, Corbin 1996, S. 101) zurückgegriffen, welches als Analysewerkzeug die Ausbildung relationaler, kausaler oder intentionaler Sinnstrukturen und Handlungen im empirischen Feld dient.

Ergebnisse

Auf Basis der untersuchten Schulen entstand als theoretische Operationalisierung des empirischen Feldes eine eigenständige Modellierung der Schulkooperationen in der Berufsorientierung im Hinblick auf die Einzelschulebene (Abb. 1).

Aus dem entwickelten Modell heraus lassen sich Rückschlüsse auf die zwei analytischen Blickwinkel zur Beobachtung regionaler Disparitäten aufzeigen. Zum einen der Fokus auf das schulische Bedingungsfeld und die Governance-Strukturen in der Berufsorientierung. Hier entstehen die Disparitäten innerhalb des Regelungsrahmens, der Ressourcenzuweisung und der Autonomie und Eigengesetzlichkeit, welche Schule als Organisation selbst ausübt. Der zweite analytische Zugang fokussiert auf den Rückgriff auf externe Partner und Institutionen, die in ihrer regionalen Varianz Ungleichheit der schulischen Berufsorientierung unumgänglich machen und das regionale Bedingungsgefüge zum formgebenden Element der Berufsorientierung werden lassen.

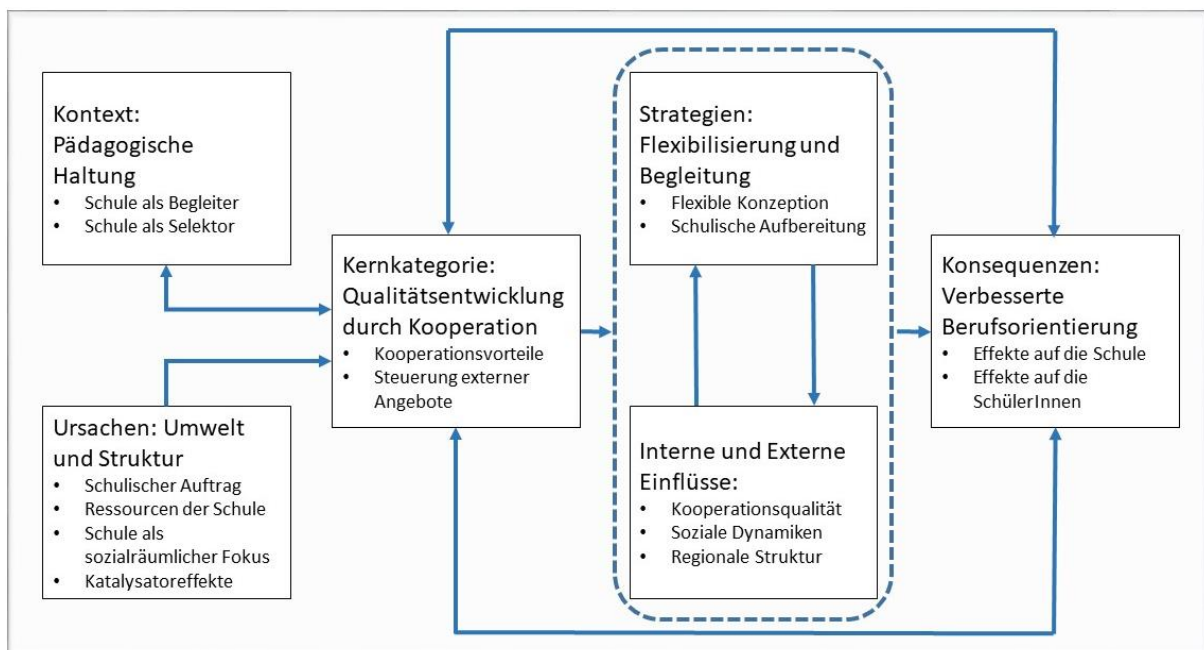


Abbildung 1: Modell zu Schulkooperationen der Berufsorientierung auf Einzelschulebene (Bigos 2020b, S. 202)

Governance der schulischen Berufsorientierung

Die Aufgaben der Schule sind vielfältig und dabei permanent im Spannungsfeld zwischen Erziehung des Individuums als Teil der Gesellschaft und Sozialisation als Förderung der individuellen Person. Als soziale Organisation bietet die Schule dabei einen optimalen Zugriffspunkt für Maßnahmen der Berufsorientierung. Sie weist die Strukturen auf, die eine inhaltliche Arbeit ermöglichen und hat gleichzeitig systematischen Zugang zu allen Jugendlichen.

In Bezug auf Governance-Prozesse sind einige Spezifika und systemimmanente Effekte aus der Prozesslogik des Schulsystems heraus besonders relevant. Unterricht ist als Sozialtechnologie nicht oder nur in engen Grenzen standardisierbar. Daher ist die formale Struktur des Bildungssystems und dessen Vorgaben auch nur ein begrenzter Indikator für die tatsächliche schulische Berufsorientierung. Innerhalb der formalen Gestaltung kann auf der Ebene des Schulstandorts oder des Unterrichts die Berufsorientierung somit stärker oder weniger stark ins Gewicht der Erziehungs- und Bildungsarbeit fallen. Diese ‚systemgebundene Autonomie‘ mündet in eine teilweise Entkopplung von formalen Vorgaben und schulischen Handlungen (Drepper, Tacke 2012). Lediglich die Implementation schulübergreifender Kollektivstrukturen (wie Berufsorientierungskonzepte oder zentrale BerufswahlkoordinatorenInnen) läuft dieser Annahme entgegen und schränkt die Standorttendenzen ein. Die einzelnen Schulstandorte weisen somit trotz des gemeinsamen Regelungsrahmens regional sehr unterschiedliche Herangehensweisen in der Gestaltung der Berufsorientierungsangebote auf.

Über die theoretische Perspektive des Neo-Institutionalismus (Meyer, Rowan 1977) lässt sich diese organisationsbezogene Reaktion verdeutlichen. Mechanismen, Strukturen und institutionelle Narrative werden in der Formalstruktur der Organisation verankert, welche jedoch (teilweise) unabhängig vom tatsächlichen Arbeitsergebnis zu sehen sind. Im vorliegenden Fall der Berufsorientierungsmaßnahmen bedeutet dies eine Entkopplung der einzelschulischen Angebote von den Vorgaben der Bildungsadministration. John W. Meyer und Brian Rowan (1977) sprechen von der Ausbildung von Mythen und Symbolen auf der strukturellen Organisationsebene. Die Organisationen passen sich in nur

der formalen Struktur den äußeren Anforderungen an. Die operative Struktur muss davon hingegen nicht beeinträchtigt werden.

Im Kontext von Bildungsinstitutionen deutet der Begriff der losen Kopplung nach Karl Weick (1976) auf die Tatsache, dass die einzelnen Elemente (z.B. Schulstandorte) relativ unabhängig nebeneinander existieren. Selbstverständlich gibt es auch im Bereich der Schule institutionelle Rahmenbedingungen, aber Unterrichtsgestaltung, Leistungserbringung und Interaktionsmuster werden dezentral und teilautonom gestaltet (Weick 1976; 2009). Lehrerhandeln wird in dieser theoretischen Lesart von einem professionellen Ermessenspielraum charakterisiert. Pierre Bourdieu spricht hier von einer relativen Autonomie des Bildungswesens (2001, S. 25f).

Beispielsweise über Verwaltungsvorschriften, Lehrpläne und Schulordnungen gibt es einen zumindest bundeslandspezifischen Regelungsrahmen für das Schulsystem. Inhaltlich sind in der Berufsorientierung dabei als Rahmenkonzepte Praxiskontakte, Eignungsdiagnostik, Bewerbungstrainings und das Erstellen von Schulkonzepten zu nennen (Schröder 2020). Auch Kooperationen mit der Bundesagentur für Arbeit, wie Elternabende oder Besuche der Berufsinformationszentren sind übergreifende Eckpunkte der schulischen Berufsorientierung. Aus organisatorischer Sicht hat die Schule in der Umsetzung jenseits dieser Vorgaben jedoch weitreichende Freiheiten, da der Unterricht sich in den Grenzen des Systems (Klasse, Schulfach, Stundenplan, Curriculum etc.) inhaltlich und didaktisch variabel darstellt.

Wie aus diesen Mechanismen regionale Disparitäten entstehen, zeigt sich am besten im direkten Vergleich mehrerer Schulstandorte. Die einzelnen Standorte setzen dabei für ihre SchülerInnen Schwerpunkte in den Berufsorientierungsangeboten, die damit durch die physische Standortbindung bzw. das geografische Einzugsgebiet der Schule eine regional spezifische Ausgestaltung der Berufsorientierung nach sich ziehen.

Während in Fall 1 – einer untersuchten Realschule plus – beispielsweise ein thematischer Schwerpunkt gesetzt wurde:

„Also, dass wir zum Beispiel sagen, der Gesundheitssektor ist für uns zum Beispiel wichtig. Daher auch die Krankenkassen, die Versicherung A, wir brauchen ´nen Bereich Richtung technischer Berufe, deshalb Firma A (Technik) und Firma B (Elektronik)“ (I1, Abs. 309),

zeigt sich im Fall einer zweiten Realschule plus wiederum eine übergangsbezogene Perspektive auf Ausbildungsberufe:

„Und wir werden für das nächste Jahr, das ist das nächste Folgejahr, deutlich festschreiben, dass in dem Betrieb ausgebildet werden muss, wo die ein Praktikum machen“ (I12, Abs. 72).

Im dritten Beispiel – diesmal ein Gymnasium – wiederum steht die schulfachbezogene Kooperation mit dem tertiären Bildungssektor im Mittelpunkt:

„Wir versuchen das möglichst innerfachlich halt anzubinden. Und versuchen ähm dann den Chemiekurs oder den Physikkurs an die FH zu holen“ (I5, Abs. 40).

Ähnlich lässt sich auch für die weiteren Schulen der Stichprobe jeweils eine schulstandortbezogene Ausrichtung der Kooperationspartner beobachten (Bigos 2020b, S. 268ff). Die freie und flexible Konzeption unterhalb der Ebene administrativer Vorgaben fasst ein Interviewpartner zusammen mit den Worten:

„Da können alle damit leben. Ich mein´, man hat da auch ´ne ganze Menge an Freiheiten“ (Abs. 105).

Die Varianz zwischen Schulstandorten ist aber Eltern und SchülerInnen nicht zwangsläufig bekannt, da es sich dabei eher um Repräsentationen pädagogischer Haltungen als um kommunizierte Zielstellungen der Einzelschule handelt. In der Außendarstellung wird im Regelfall lediglich ein aktives Berufsorientierungsangebot sichtbar.

Die Grenzen einer administrativen Governance der Berufsorientierung sind damit zumindest auf der operativen Ebene klar gesteckt und führen durch die teilweise geringen Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Einzelschulen zu regionalen Disparitäten der Berufsorientierung.

Regionale Infrastruktur als Treiber sozialer Disparitäten der Berufsorientierung

Der neoinstitutionalistische Blick auf regional bzw. standortspezifische Ausgestaltung jenseits des formalen Regelungsrahmens erfasst jedoch nicht das ganze Spektrum regionaler Disparitäten der Berufsorientierung. Wie anfangs beschrieben verfügen die Schulen als sozial-räumlicher Fokus der Berufsorientierung zwar Steuerungsmacht, jedoch nur im Rahmen vorhandener Möglichkeiten. Aufgrund der geringen Ressourcenzuweisung und Unterrichtsbindung der Berufsorientierung betrifft das vornehmlich die Kooperationsneigung in der Berufsorientierung. Diese wiederum wird von der (regionalen) Verfügbarkeit und Art bereitwilliger Partner vorgeformt.

Schule und Wirtschaft, im Sinne von Unternehmen und Betrieben als Ausbildungsplatz- und Arbeitgeber, stellen eine Art sequentiell struktureller Kopplung dar. Beruf kann als soziales Strukturmerkmal angesehen werden, das über Bildung zugänglich wird (Fend 2006). Das Bildungsungleichheit insofern auch als Reproduktion sozialer Verhältnisse zu sehen ist, wurde bereits vielfach belegt (OECD 2015). Zusätzlich zu dieser sozialen Dimension der Ungleichheit wird über die regionale Verfügbarkeit von Kooperationspartnern in der Berufsorientierung auch eine räumliche Dimension der Ungleichheitsproduktion eingeführt. Die lokalen Bedingungsstrukturen und Rahmenbedingungen bilden somit den Handlungsrahmen der schulischen Möglichkeiten (Bylinski 2014, S. 35f).

Die Mechanismen der schulischen Berufsorientierungsangebote zeigen beispielsweise ganz deutliche Unterschiede zwischen städtischen und ländlichen Lagen. Der Zugang zu Kooperationsangeboten kann dabei zwischen Überfluss in städtischen Lagen oder in Gebieten mit einem stark florierenden Arbeitsmarkt und geringer Partnerzahl oder aktiver Akquise durch die Schulen variieren (Tab. 1). Das führt in der Folge zu unterschiedlichen Quantitäten und Qualitäten der externen Beiträge und Projekte.

Tabelle 1: Städtische vs. ländliche Lage der Schule

Städtische Lage	Ländliche Lage
„Und äh, wenn ich die ganzen Angebote, die irgendwelche externen Partner hier zur Verfügung stellen, wenn ich die wahrnehmen würde, bräuchte ich keinen Unterricht mehr zu machen. Dann könnte ich meine ganze Woche mit irgendwelchen Zusatzveranstaltungen verbringen“ (I13, Abs. 4)	„Dieser Viehstrich hier, also unser Einzugsbereich, geht ... , geht von [Stadt] bis [Stadt] und äh ist, das ist alles sehr auf .., sehr viel basierend auf persönlichen Bekanntschaften usw.“ (I9, Abs. 110)

Neben der Arbeitsmarktlage und Unternehmensdichte vor Ort spielen auch weitere regionale Faktoren in der Ausgestaltung der Berufsorientierung wie die Konzentration einzelner Berufsfelder, die Anwesenheit einzelner Großunternehmen oder deren Abwesenheit eine Rolle:

- „man wusste, dass hier ein starker Standort ist für diesen Bereich im Gesundheitswesen“ (I1, Abs. 183).
- „Also unser großer externer Partner ist ja Firma A (Lebensmittelproduktion), das ist die Firma hier auch vor Ort als Arbeitgeber für viele Eltern, das ist das, die größte Firma sozusagen in [Stadt] und gleichzeitig ein international agierendes Unternehmen“ (I3, Abs. 10).
- „Wir sind hier ein sehr ländliches Klientel auch mit ländlich orientierten Betrieben, die gerne auch ihre Mitarbeiter aus diesem ländlichen Raum beschäftigen“ (I2, Abs. 24).

In der Folge unterscheiden sich die Explorationsmöglichkeiten auf Ebene der Berufsfelder, der Betriebsgrößen oder der Einkommensstrukturen. Auch die Verfügbarkeit der Hochschulen und damit Studiengänge, weiterer schulischer Bildungswege oder übergreifender Angebote, wie Berufsmessen, sind diesen Regeln der regionalen Verfügbarkeit unterworfen:

- „da dürfen die Zwölfer, weil die ja nicht alle in [Stadt] studieren wollen, die Interessierten alleine mit dem Zug hinfahren. Und wir vertrauen denen dann. Es möchte auch nicht jeder aus einer Stufe zum Tag der offenen Tür nach [Stadt], weil nicht jeder technisch studieren möchte“ (I12, Abs. 34).
- „Dann gehört in den Stundenplan hinein eine Information über die Berufsmesse B, die ja, muss ich sagen, Gott sei Dank, hier in der Stadt stattfindet, weil alle anderen Messen, ob das Berufsmesse C oder was auch immer ist, das ist für uns, bei der Lage, einfach indiskutabel vom logistischen Aufwand her, da irgendetwas wahrzunehmen (I13, Abs. 14)

Diese Zitate zeigen recht deutlich, dass räumliche Distanzen ein relevanter Aspekt des regionalen Bedingungsgefüges darstellen. So entstehenden regionale Disparitäten auch im Bereich der Berufsorientierung und führen zu unterschiedlichen Startchancen Jugendlicher in der individuellen Berufswahl. Geografische Einflüsse durch Wohnorte oder dem schulischen Einzugsgebiet lassen sich so auch in diesem Feld plausibel nachzeichnen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass regionale Ungleichheiten auch in der Berufsorientierung bestehen. Sie sind sowohl in Bezug auf die eingeschränkten Möglichkeiten von Governance-Strukturen auf die Organisation Schule nur bedingt zu bearbeiten als auch durch die starke Bindung an externe Kooperationspartner an das regionale Bedingungsgefüge rückgekoppelt.

Die Bildungschancen der Jugendlichen sind bezogen auf den Schulstandort und die pädagogische Ausrichtung desselben deutlich von regionalen Disparitäten gekennzeichnet. Parallel sind diese Varianzen nicht offensichtlich, sondern vielmehr im pädagogischen Handeln der Einzelschulen immanent und damit für SchülerInnen und Eltern z.T. verborgen. Die eher geringen Auswirkungen der übergreifenden Regelungsrahmen werden besonders durch die geringe schulische Ausstattung mit Personal- oder Zeitressourcen, mangelnde Fächerbildung und fehlende professionelle Kompetenzen im Schulsystem verstärkt. In der Folge sind die einzelnen Schulen auf individuelle Lösungen und regionale Unterstützung von Kooperationspartnern angewiesen. So entstehen spannungsreiche Folgen für die somit regional ungleich unterstützte Entwicklungsaufgabe der Berufswahl.

Literatur

- Anslinger, Eva, Christine Barp und Marc Partetzke. 2018. Berufliche Orientierung. Überdenken – Weiterdenken. Plädoyer für eine sozialwissenschaftlich fundierte Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe. In *Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt*, Hrsg. Marianne Friese, 279–294. Bielefeld: wbv.
- Bigos, Michael. 2020a. Die (Nicht-)Strukturierung der Berufsorientierung. In *bwp@ Profil 6: Berufliches Lehren und Lernen: Grundlagen, Schwerpunkte und Impulse wirtschaftspädagogischer Forschung*, Hrsg. Karin Heinrichs, Kristina Kögler und Christin Siegfried, 1–19.
https://www.bwpat.de/profil6_wuttke/bigos_profil6.pdf (Zugegriffen: 10. Dez. 2020).
- Bigos, Michael. 2020b. *Schule als kooperativer Akteur der Berufsorientierung. Eine qualitative Untersuchung an allgemeinbildenden Schulen*. Wiesbaden: SpringerGabler.
- Bourdieu, Pierre. 2001. Die konservative Schule. In *Wie die Kultur zu den Bauern kommt*, Hrsg. Pierre Bourdieu, 25–46. Hamburg: VSA-Verlag.
- Brüggemann, Tim, und Sylvia Rahn. 2020. Der Übergang Schule-Beruf als gesellschaftliche Herausforderung und pädagogisches Handlungsfeld. In *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Tim Brüggemann und Sylvia Rahn, 11–24. Münster: Waxmann.
- Brüggemann, Tim, Marianne Krüger-Potratz und Sylvia Rahn. 2011. Editorial zum Schwerpunktthema: Berufsorientierung als schulisches Handlungsfeld. *DDS - Die Deutsche Schule* 4:293–296.
- Bundesinstitut für Berufsbildung. 2019. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung.
https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Datenreport_2019_Vorabversion_final.pdf (Zugegriffen: 20. Nov. 2020).
- Bylinski, Ulrike. 2014. *Gestaltung individueller Wege in den Beruf. Eine Herausforderung für die pädagogische Praxis*. Berichte zur beruflichen Bildung. Bielefeld: wbv.
- Dederling, Heinz. 2002. Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland. In *Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hrsg. Jörg Schudy, 17–32. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dederling, Heinz. 2013. Konzeption einer zukunftsfähigen Arbeitsweltorientierung. In *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, Hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand, 67–80. Bielefeld: Wbv.
- Deeken, Sven, und Bert Butz. 2010. *Berufsorientierung. Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Drepper, Thomas, und Veronika Tacke. 2012. Die Schule als Organisation. In *Handbuch Organisationstypen*, Hrsg. Maja Apelt und Veronika Tacke, 205–237. Wiesbaden: Springer VS.
- Diesel-Lange, Katja, Bärbel Kracke, Ernst Hany und Nicola Kunz. 2020. Berufswahlkompetenz theoriegeleitet fördern - Ein Kompetenzmodell zur Systematisierung berufsorientierender Begleitung. In *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Tim Brüggemann und Sylvia Rahn, 57–75. Münster: Waxmann
- Famulla, Gerd E., Bert Butz, Sven Deeken, Ute Michaelis, Volker Möhle und Birgit Schäfer. 2008. *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fordern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Ergebnisse aus dem Programm "Schule - Wirtschaft/Arbeitsleben" Bd. 5*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Fend, Helmut. 2003. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, Helmut. 2006. *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hochschulrektorenkonferenz. 2020. Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen Wintersemester 2020/2021. Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2020.

- https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/HRK_Statistik_BA_MA_UEbrige_WiSe_2020_21_finale.pdf (Zugegriffen: 15. Jan. 2021).
- Jung, Eberhard. 2020. Didaktische Konzepte und methodische Zugänge der Berufs- und Studienorientierung für die Sekundarstufen I und II. In *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Tim Brüggemann und Sylvia Rahn, 460–472. Münster: Waxmann.
- Knauf, Helen. 2009. Schule und ihre Angebote zu Berufsorientierung und Lebensplanung - die Perspektive der Lehrer und der Schüler. In *Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*, Hrsg. Mechthild Oechsle et al., 229–282. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Meyer, John W., und Brian Rowan. 1977. Institutionalized Organisations: Formal Structures as Myth and Ceremony. *American Journal of Sociology* 2:340–363.
- OECD. 2015. In It Together: Why Less Inequality Benefits All. <https://www.oecd.org/social/in-it-together-why-less-inequality-benefits-all-9789264235120-en.htm> (Zugegriffen: 09. Nov. 2020).
- Ratschinski, Günter. 2014. Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online* 27. http://www.bwpat.de/ausgabe27/ratschinski_bwpat27.pdf (Zugegriffen: 21. Dez. 2020).
- Schröder, Rudolf. 2020. Rahmenkonzepte zur Berufsorientierung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, Hrsg. Tim Brüggemann und Sylvia Rahn, 109–117. Münster: Waxmann.
- Schudy, Jörg. 2008. Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. In *Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge – Konzepte und Strategien einer zeitgemäßen Berufsorientierung*, Hrsg. Eberhard Jung, 103–114. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schudy, Jörg. 2013. Berufsorientierung als übergreifende Perspektive der Schulformen und Fächer. In *Arbeitsweltorientierung und Schule. Eine Querschnittsaufgabe für alle Klassenstufen und Schulformen*, Hrsg. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 81–94. Bielefeld: Wbv.
- Strauss, Anselm, und Juliet Corbin. 1996. *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Tenorth, Heinz-Elmar. 2003. Autonomie und Eigenlogik von Bildungseinrichtungen – ein pädagogisches Prinzip in historischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*. 47 Beiheft:106–119.
- Weick, Karl. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly* 21:1–19.
- Witzel, Andreas. 2000. Das problemzentrierte Interview. *Forum qualitative Sozialforschung*. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> (Zugegriffen: 20. Dez. 2020).